

ПЕРИОДИЧЕСКОЕ  
ИЗДАНИЕ

№ 5  
2021 год

# ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

ГОУ ВПО «Донбасская  
аграрная академия»



**МАКЕЕВКА**

**2021 год**

ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия» приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также других лиц, занимающихся научными исследованиями, опубликовать рукописи в электронном журнале «Психология человека и общества».

Основное заглавие: **Психология человека и общества**

Место издания: **г. Макеевка, Донецкая Народная Республика**

Параллельное заглавие: **Psychology of human and society**

Формат издания: **электронный журнал в формате pdf**

Языки издания: **русский, украинский, английский**

Периодичность выхода: **1 раз в месяц**

Учредитель периодического издания: **ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»**

**ISSN: 2587-8875**

#### **Редакционная коллегия издания:**

1. Бондарь Леонида Сергеевна – д. мед. н., профессор ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
2. Синельников Виктор Максимович – канд. психол. наук, профессор ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
3. Рядинская Евгения Николаевна – канд. психол. наук, доцент ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
4. Алексеева Татьяна Валентиновна – канд. психол. наук, доцент ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
5. Богрова Кристина Борисовна – канд. психол. наук, доцент, ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
6. Ковальчишина Светлана Владимировна – канд. психол. наук, доцент, ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
7. Гордеева Алла Валериановна – канд. психол. наук, доцент, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».
8. Андреева Ирина Анатольевна – канд. психол. наук, доцент, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков».
9. Губарь Ольга Михайловна – канд. филос. наук, доцент ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
10. Романова Елена Николаевна – канд. филос. наук, доцент, ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
11. Волобуев Вахтанг Вячеславович – канд. мед. н., доцент, ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».
12. Горбатый Роман Николаевич – канд. юр. наук, доцент, ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия».

#### **Выходные данные выпуска:**

Психология человека и общества. – 2021. – № 5 (34).

ISSN 2587-8875



9 772587 887008 >

**ОГЛАВЛЕНИЕ ВЫПУСКА  
МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ЖУРНАЛА  
«ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА»**

**Раздел «Психология и педагогика»**

**Стр. 5 Бухтиярова М.Л., Ревуцкая И.В.**

*Детерминанты формирования стыда и вины в психоаналитических концепциях*

**Стр. 13 Каргузова Н.А.**

*Когнитивно-смысловые установки жизнестойкости личности*

**Стр. 20 Костенкова Р.Р., Ревуцкая И.В.**

*Я-концепция как фактор самоопределения в подростковом и юношеском возрасте*

**Стр. 26 Филимонова А.Д., Ревуцкая И.В.**

*Особенности развития личности и характеристика кризисных ситуаций в юношеском возрасте*

**Раздел «Культурология»**

**Стр. 34 Недоступ С.С.**

*Формирование и развитие межкультурной компетентности учащихся крымских школ*

**Стр. 39 Рудакова В.А.**

*Квест-технологии в формировании межкультурной компетентности студентов Крыма*

УДК 159.942

## ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТЫДА И ВИНЫ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ

*Бухтиярова Марта Львовна,  
Донецкий национальный  
университет, г. Донецк*

*E-mail: bukhtiyarova91@bk.ru*

*Ревуцкая Ирина Викторовна,  
Донецкий национальный  
университет, г. Донецк*

*E-mail: irina.revutskaja@yandex.ua*

**Аннотация.** Вина и стыд являются социальными эмоциями, которые выступают регуляторами поведения индивида. Формирование способности у субъекта переживать стыд и вину обусловлено его включенностью в социальное взаимодействие. В статье рассмотрены авторские подходы психоаналитического направления к детерминантам формирования вины и стыда в онтогенезе личности.

**Abstract.** Guilt and shame are social emotions that regulate an individual's behavior. The formation of the subject's ability to experience shame and guilt is due to his involvement in social interaction. The article deals with the author's approaches of the psychoanalytic direction to the determinants of the formation of guilt and shame in the ontogenesis of personality.

**Ключевые слова:** стыд, вина, психогенеза вины и стыда, психоаналитические концепции.

**Key words:** shame, guilt, psychogenesis shame and guilt, psychoanalytic concepts.

Стыд и вина – это, с одной стороны, базовые эмоции, которые являются неотъемлемой частью бытия человека, с другой – механизм адаптации и социализации, способствующий приспособлению личности к условиям общественной жизни. Переживая стыд и вину, человек ощущает повышение самосознания и самоконтроля, что в свою очередь, влияет на его поведение.

Авторы психоаналитического направления (А. Адлер, Д.В. Винникотт, М. Кляйн, М. Малер, З. Фрейд, Э. Эриксон, М. Якоби др.) соотносят психогенез стыда и вины с этапами развития личности. Рассмотрим данные представления более детально.

Психологические воззрения на совесть, интегрированное образование, которое включает в себя стыд и вину, в первую очередь связаны с исследованиями З. Фрейда. Он предполагал, что совесть – это внутреннее



восприятие недопустимости проявления своих желаний и связывал ее со «Сверх-Я» [1, с. 141].

Согласно структурной теории З. Фрейда (1923-1939 гг.), «Сверх-Я» или «Супер-эго» является одним из трех компонентов личности, который дифференцируется от «Я» в возрасте 4-5 лет.

Характеристика «Супер-эго» как структурной части психического аппарата по З. Фрейду представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика «Супер-эго» как структурной части психического аппарата по З. Фрейду

Супер-эго	Происхождение	Содержание	Функции	Задачи	Взаимоотношения
	Дифференцировано от «Я»; бессознательно, частично предсознательно.	Интроекты значимых людей, моральные нормы и ценности, правила поведения, ожидания.	Самонаблюдение, совесть, эго-идеал.	Контроль, требования морали, самокритика, самообвинение.	Наблюдение за «Я».

Таким образом, «Сверх-Я» осуществляет наблюдение за «Я» и выступает как его критик. «Супер-эго» содержит интроекты значимых людей, их взгляды, установки, моральные ценности и принципы, которые транслировались в процессе развития личности.

Фрейд пишет, что все будущие формы самоконтроля и саморегуляции берут свое начало в анальной стадии в возрасте от 1,5 до 3 лет. Ребенок учится разграничивать требования, контролировать акт дефекации. Именно этот период связывают с отправной точкой формирования стыда.

Фрустрации со стороны родителей в раннем детстве могут привести к фиксации на данной стадии и нарушениям развития личности, в число которых входит и деструктивный ложный стыд. Если родители поощряют своих детей к регулярному опорожнению кишечника и щедро хвалят их за это, не используя наказания или унижения, то подобный подход поддерживает старания ребенка контролировать себя и способствует развитию адекватной самооценки [2, с. 72].

Далее следует фаллическая стадия (3-6 лет), когда происходит идентификация со взрослым того же пола, выступающим в роли образца для подражания. В этот период ребенок интернализует родительские запреты и основные моральные нормы, происходит отделение и развитие «Сверх-Я».

З. Фрейд считал, что источником возникновения первоначального бессознательного чувства вины является именно Эдипов комплекс. Чувство вины есть реакция на два преступных замысла: убийства родителя своего пола и желания кровосмесительной связи с родителем противоположного пола.

В возрасте 5-7 лет эдипальный конфликт разрешается: ребенок подавляет, вытесняет из сознания свои сексуальные желания в отношении родителя

противоположного пола и начинает идентифицировать себя с родителем своего пола.

Если конфликт не разрешается, возникает агрессия, которую фиксирует и критикует «Супер-эго», что усиливает чувство вины.

Первые стадии развития личности, охватывающие возраст от рождения до 5-7 лет, называются прегенитальными стадиями. Особенности сексуального развития в детском возрасте определяют характер и личностные особенности взрослого человека [3, с. 235].

Таким образом, З. Фрейд трактовал стыд и вину как аффективную реакцию, в основе которой лежит взаимоотношение структурных компонентов психического аппарата: «Ид», «Я» и «Сверх-Я», при этом последнее является интроектом значимых взрослых.

Э. Эриксон рассматривал стыд и вину как аффективные последствия затруднений на различных этапах онтогенеза личности. В его подходе вопросы «Супер-эго» и внутреннего конфликта менее значимы, а исключительное влияние на становление личности имеет ранний опыт взаимоотношений [4, с. 21].

Выделенные возрастные периоды формирования стыда и вины совпадают с позицией З. Фрейда. Характеристика данных возрастных этапов, отраженных в эпигенетической матрице представлена в таблице 2.

Таблица 2

Фрагмент эпигенетической матрицы Э. Эриксона

Этап	Стадия	Предмет конфликта	Социальные условия	Психосоциальный исход
II (1-3)	Мышечно-анальная	Могу ли я управлять собственным поведением?	Разумная дозволенность, поддержка.	Автономия, самостоятельность.
			Гиперопека, отсутствие поддержки и доверия.	Сомнения, стыд
III (3-6)	Локомоторно-генитальная	Могу ли я стать независимым от родителей?	Поощрение активности, наличие возможностей.	Любознательность, инициативность.
			Неодобрение активности, отсутствие возможностей	Пассивность, чувство вины.

Согласно психосоциальной теории вторую стадию Э. Эриксон [5] называет анально-мышечной. Созревание мышечных структур, включая мускулатуру сфинктеров, приводит к появлению у развивающегося младенца двух модальностей – «удерживания» и «высвобождения». Эти новые функции достигают кульминации в стремлении, которое по-прежнему крайне зависимый ребенок приписывает своей автономной воле. В конечном счете, автор рассматривает это как борьбу индивида за личную автономию. Главное здесь – что чувствует ребенок: отдает ли он эти продукты сам или их у него отнимают, управляют ли им или он сам владеет такой важной функцией. Поэтому анальная фаза во многом определяется позицией матери и культурной средой.

В этом смысле данная фаза является определяющей для отношений любви и ненависти, послушания и упрямства, свободного самовыражения и подавления проявлений своего Я. Э. Эриксон говорит, что сомнение является братом стыда. Самоконтроль, если от этого не страдает самооценка, дает начало прочному чувству доброжелательности, готовности к действию, ощущению собственной воли и собственного достоинства. Ощущение утраты свободы распоряжаться собой, и тенденция чрезмерного контроля приводит к устойчивой склонности к сомнениям и стыду.

Следующий этап развития – фаллическая фаза, которую автор определяет через модус проникновения: проникновение в тело матери, проникновение голосом, ненасытной жаждой знаний и любопытством. У детей, которым доступна активность и открыты возможности для познания, формируется активность, инициативность, предприимчивость. Неудовлетворение потребности в познании, ограничение проявлений ребенка со стороны окружения негативно влияет на его развитие и приводит к пассивности и гиперактивному чувству вины [2, с. 80].

Также Э. Эриксон отмечал, что психосоциальный исход предыдущей стадии всегда влияет на дальнейшее развитие личности. Если на описанных стадиях социальные условия были неблагоприятными и привели к аномальному развитию, последствия повлияют на всю жизнь индивида [5].

По мнению А. Адлера структура личности едина и включает три врожденных бессознательных чувства: чувство общности, чувство неполноценности и стремление к превосходству. Данные чувства являются детерминантами развития личности и во многом определяют стиль жизни человека [4, с. 58].

Автор считает, что субъект стремится найти способы для преодоления чувства неполноценности, которое связано с беспокойством и стыдом. Практически весь прогресс есть результат стараний индивида компенсировать чувство неполноценности. Умеренное чувство неполноценности является отправляющей точкой роста личности, развития способностей, оно подталкивает человека к более значительным достижениям.

Осознание слабости, несостоятельности и фрустрация в преодолении чувства неполноценности в совокупности формируют комплекс неполноценности, который включает психологические и эмоциональные ощущения и представления человека о себе, как несоответствующем, несовершенном и даже ущербном. Субъект постоянно переживает тревогу, вину, сомнения, презрение к себе, склонен к педантизму и перфекционизму. Для таких людей взаимодействие с другими часто связано со стыдом и иррациональной верой в превосходство окружающих над собой.

А. Адлер выделял как биологические или физические дефекты, так и культурные причины комплекса неполноценности. Из-за неблагоприятных социальных условий и окружения ребенка компенсация чувства собственной неполноценности фрустрируется и приводит к различным деструкциям.

Иной взгляд на вопрос детерминантов формирования стыда и вины представлен в концепциях аналитической психологии.



М. Бубер отмечал, что «в юнгианском панпсихизме нет места для вины в онтологическом смысле, если только она не заключена в отношении человека к самому себе, то есть, выступает в виде неудачи в процессе индивидуализации. Фактически, из всей огромной работы Юнга мы ничего не узнаем о вине как реальности, существующей в отношении человека с миром, вверенным ему в его жизни» [6, с. 4].

Относительно стыда прослеживается несколько иная ситуация.

К.Г. Юнг утверждал, что стыд – это эмоция, внутренне присущая всем существам, архетипическое переживание. Важную роль в процессе его развития играет коллективное бессознательное, которое автор трактует как разум древних предков, способ которым они постигали жизнь и мир.

Большой вклад в психогенез стыда в рамках аналитической концепции внес М. Якоби, который подтверждает юнгианский взгляд на стыд как на эмоцию, архетипически присущую человеческому существованию. Тем не менее, автор уточняет, что каждый индивид имеет уникальную историю формирования данного феномена. Роль и степень стыда в жизни каждого человека обусловлена содержанием его индивидуального бессознательного, а также представлениями о себе (образ себя – самость), которые формируются и дополняются на протяжении его существования [7, с. 34].

В рамках персоналистического взгляда Д. Штерна возникновение стыда относится к периоду 15-18 месяцев. Автор называет этот период «вербальным ощущением себя (самости)». В этот момент ребенок способен узнавать себя в зеркале [8, с. 32].

Таким образом, способность переживать стыд впервые возникает в связи с пониманием, что можно взглянуть на себя со стороны. «Объектное» Я (самость) теперь начинает создавать картину себя и развивать отношение к себе, хотя может быть только рудиментарным. Здесь можно наблюдать истоки того явления, когда мы относимся к себе так же, как наши значимые другие относились к нам в детстве.

Вопросам формирования стыда и вины посвящен ряд работ представителей теории объектных отношений. Авторы данного направления (Д.В. Винникотт, О. Кернберг, М. Кляйн, Р.М. Малер, Р.А. Шпиц и др.) рассматривали психику и личность как результат связей людей с внешним миром, которые интернализуются (запоминаются) разумом в виде «объектных отношений».

Интернализация – процесс освоения внешних структур, в результате которого они становятся внутренними регуляторами.

М. Кляйн разделила первый год жизни младенца на паранояльно-шизоидную (первые 3-4 месяца) и депрессивную (5-12 месяцев) позиции. Автор соотносила возникновение чувства вины с началом формирования депрессивной позиции. В возрасте 5-12 месяцев ребенок уже способен воспринимать мать как целостный объект, разделение на идеальную и преследующую грудь становится менее резким. На данном этапе у ребенка может возникать враждебность к матери из-за запретов или других паттернов ее поведения, следствием которой является чувство вины. Это связано с интегрированным восприятием матери: если ребенок злиться на нее, то может вспомнить, что эта та же самая мать, которая его удовлетворяет.

М. Кляйн пишет, что «чувство вины и возникающая на его основе депрессивная тревога основывается на переживаниях ребенка по поводу вреда, наносимого внутренним и внешним любимым объектам враждебностью субъекта» [9, с. 309].

Чувство вины и беспокойство о любимом объекте ведут к новой установке в жизни ребенка – установке возмещения, которая подразумевает стремление субъекта возместить объекту любви нанесенный своими разрушительными фантазиями ущерб.

Возмещение представляет собой фундаментальный механизм депрессивной позиции, который позитивно влияет на интеграцию личности. Преодоление чувства страха и вины в данный период, а также соразмеренное сочетание механизмов защиты и восстановления способствует ослаблению агрессивных влечений и тем самым, содействуют дальнейшему развитию ребенка [2, с. 89].

Относительно стыда можно отметить, что Р. Шпиц связывал его возникновение с появлением страха чужих лиц, так называемой «тревогой восьмимесячного ребенка». Ребенок может закрывать глаза, отворачивать лицо, плакать или кричать. Общий смысл данного поведения заключается в отказе от контакта, уходе с более или менее выраженным переживанием тревоги [10, с. 117]. Автор связывал это не только со страхом, но и с типичными признаками стыда.

Однако, некоторые авторы не вполне согласны с таким подходом. В частности, М. Якоби пишет: «должен признаться, что с трудом принял эту гипотезу, приписывающую самые ранние реакции стыда страху, возникающему у ребенка при столкновении с лицом незнакомого человека» [7, с. 92].

Также М. Малер в описании страха посторонних людей в своей теории сепарации-индивидуации не упоминает конкретно о стыде. Она приходит к выводу, что важнейшим признаком эмоционального и когнитивного развития является стремление ребенка зрительно удостовериться в присутствии матери, а тревога 8 месяцев возникает лишь при неблагоприятных отношениях между матерью и ребенком и является признаком либо недостаточной надежности матери в симбиотической фазе, либо слишком резкого осознания ребенком своего отдельного существования [11, с. 245].

Однако и здесь возникают спорные моменты. С.С. Томкинс, наблюдавший признаки тревоги у 6-8 месячных детей, отмечал, что данные переживания являются характерной чертой раннего психического развития индивида, а от организации взаимодействий матери и ребенка может зависеть лишь степень ее выраженности. В своих исследованиях он обнаружил, что дети по-разному выражали восьмимесячную тревогу. Автор предположил, что данные различия определяются не только врожденными особенностями, но и связаны с аффективным климатом, в котором растет ребенок [12, с. 81].

Другие авторы также приходят к единому мнению, рассматривая отношения и созданные условия со стороны родителей, особенно матери, к ребенку как основной фактор формирования чувств вины и стыда, и степени их интенсивности.

Например, Р. Шпиц писал, что очевидным является тот аспект, что стыд и вина развиваются от природного механизма стимула-реакции к формам поведения, приобретенным в процессе обучения и обобщения.

М. Якоби отмечал, что стыд имеет тенденцию появляться тогда, когда недостаточно удовлетворяется потребность человека в душевной связи, или его отвергают значимые люди.

В соответствии с современным психоаналитическим пониманием, Б. Килборн также помещает в центр своего объяснения феноменов стыда и вины влияние опыта восприятия себя другими, особенно значимыми людьми [13].

Теоретический анализ работ показал, что авторы психоаналитического направления считают, что опыт взаимодействия ребенка со значимыми другими и ранние паттерны отношений оставляют глубокий след в бессознательном, который влияет на дальнейшее развитие личности и организацию ее взрослой жизни. Ребенок интернализует негативное отношение значимых близких, отвергающих его потребности и спонтанность. Ему не хватает принятия со стороны взрослых, которое заключается в умении контейнировать чувства ребенка и выдерживать их интенсивность и частоту.

Дети, усвоившие позитивные представления и идеалы своих родителей, как правило, развивают более реалистичную концепцию своего Я, что в свою очередь, способствует их автономности, активности, а также переживанию чувства аутентичности и удовлетворенности. Они чувствуют свою целостность и достаточность, поскольку интернализовали принятие от своих близких.

Таким образом, несмотря на расхождения авторов относительно возрастного аспекта появления чувства вины и стыда, ведущей детерминантой формирования данных феноменов в научных подходах выступает интернализация родительских посланий, установок и паттернов поведения в процессе онтогенеза личности.

Дальнейшее направление работы включает в себя два вектора:

- а) подбор тематического психодиагностического инструментария;
- б) эмпирическое исследование деструктивного переживания субъектом чувств стыда и вины.

### **Список использованной литературы:**

1. Фрейд З. Я и Оно. Очерки по психологии сексуальности / Пер. с нем. – СПб.: «Азбука-классика», 2010. – 256 с.
2. Максименко Е.Г. Современные направления глубинной психологии: учебно-методическое пособие для студентов ВУЗов. – Донецк: ИПО ИПР УМО, 2011. – 212 с.
3. Фрейд З. Толкование сновидений / Пер. с нем. – СПб.: «Азбука-классика», 2010. – 512 с.
4. Энциклопедия глубинной психологии. Т. IV. Индивидуальная психология. Аналитическая психология / Пер. с нем. – М.: Когито-Центр, МГМ, 2004. – 588 с.
5. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 328 с.

6. Бубер М. Вина и чувство вины // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – № 1. – С. 4-23.
7. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / Пер. с англ. – Москва: АОО «Молодая гвардия», 2011. – 249 с.
8. Штерн В. Психология раннего детства / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Академия, 2000. – 323 с.
9. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни младенца / Пер. с англ. Д.В. Полтавец, С.Г. Дурас, И.А. Перелыгин / Под ред. И.Ю. Романова. – М.: Академический проект, 2001. – С. 287-342.
10. Шпиц Р. Психоанализ раннего детского возраста / Р. Шпиц. – М.; СПб.: Университет. книга, 2001. – 159 с.
11. Малер М.С. Психологическое рождение человеческого младенца: симбиоз и индивидуация / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2011. – 413 с.
12. Ильин Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. – СПб.: Санкт-Петербург, 2017. – 370 с.
13. Килборн Б. Исчезающие люди: стыд и внешний облик / Пер с англ. – М.: Когито-Центр, 2007. – 269 с.

УДК 159.9

**КОГНИТИВНО-СМЫСЛОВЫЕ УСТАНОВКИ  
ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*Картузова Надежда Александровна,  
Донецкий национальный  
университет, г. Донецк*

*E-mail: kri-dae@mail.ru*

**Аннотация.** Данная работа посвящена исследованию когнитивно-смысловых установок, обеспечивающих жизнестойкость, как стержневого психологического ресурса, позволяющего эффективно справиться с неблагоприятными, стрессовыми ситуациями. Установлено, что высокий уровень жизнестойкости связан с более высокими показателями базисных убеждений, смысложизненных ориентаций и экзистенциальных установок. В ходе корреляционного анализа выявлена связь жизнестойкости с показателями экзистенциальной исполненности жизни, смысложизненными ориентациями и отдельными базисными убеждениями личности.

**Abstract.** This work is devoted to the study of cognitive-semantic attitudes that ensure hardiness, as a pivotal psychological resource that allows you to effectively cope with unfavorable, stressful situations. It was found that a high level of hardiness is associated with higher indicators of basic beliefs, life-meaning orientations, and existential attitudes. During the correlation analysis, a connection was revealed between hardiness and indicators of existential fulfillment of life, life-meaning orientations, and separate basic personal beliefs.

**Ключевые слова:** психологический ресурс, жизнестойкость, когнитивные установки, смысловые установки.

**Key words:** psychological resource, hardiness, cognitive attitudes, semantic attitudes.

**Актуальность.** В психологической науке достаточно актуальным остается вопрос об эффективности адаптации человека к трудным, стрессовым ситуациям и оптимальном проживании в условиях переменчивого, активно изменяющегося мира. Условия современной реальности предъявляют особые требования к способностям и возможностям личности справиться с жизненными невзгодами с наименьшими для себя потерями. Это ориентирует научный поиск на выявление психологических основ эффективной адаптации к миру, возможного его преобразования для успешной регуляции деятельности. Для адаптации к окружающей реальности, преобразованию стрессогенных событий и на их основе успешной самореализации человеку необходимо задействовать такое личностное качество, которое выступило бы ресурсом для активизации внутреннего потенциала личности. На наш взгляд, таким качеством выступает жизнестойкость. Жизнестойкость как стержневой психологический ресурс обеспечивается различными психическими образованиями [1]. Такими образованиями могут

выступать отдельные компоненты когнитивной, поведенческой и мотивационно-смысловой сферы психики человека [2]. В данном исследовании анализируются когнитивно-смысловые компоненты, обеспечивающие жизнестойкость, а именно: базисные убеждения, смысложизненные ориентации и экзистенциальные установки. Основу жизнестойкости составляет определённое отношение человека к окружающей реальности, которое определяется через когнитивно-смысловые установки, позволяющие личности субъективно ощутить качество жизни и наполненность жизни смыслом. Выявление данных установок, обеспечивающих жизнестойкость, обусловило выбор темы исследования.

**Цель:** выявить преобладающие когнитивно-смысловые установки студентов с разным уровнем развития жизнестойкости.

**Объект:** когнитивно-смысловые установки.

**Предмет:** особенности базисных убеждений, смысложизненных ориентаций и экзистенциальных установок студентов с разным уровнем развития жизнестойкости.

**Гипотезы:**

1. Высокий уровень жизнестойкости связан с более высокими показателями базисных убеждений, смысложизненных ориентаций и экзистенциальных установок.

2. Существует связь между уровнем развития жизнестойкости и отдельными когнитивно-смысловыми установками личности.

Для проверки выдвинутых гипотез были использованы следующие **методики:** «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева), «Опросник базисных убеждений» Р. Янов-Булман (в адаптации О.А. Кравцовой), «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглера (в адаптации О.А. Кравцовой, И.Н. Майниной, А.Ю. Васанова) [3], «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева. Для сравнения средних значений когнитивно-смысловых установок у групп с разными уровнями развития жизнестойкости использован t-критерий Стьюдента, для нахождения связей между жизнестойкостью и отдельными когнитивно-смысловыми установками использован коэффициент корреляции r-Пирсона.

**Характеристика выборки.** В исследовании приняли участие 90 студентов-психологов 1-5 курсов ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»; средний возраст испытуемых – 22 года.

**Анализ результатов исследования.** С помощью методики диагностики жизнестойкости выборка поделена на две группы студентов, имеющих разные уровни развития данного качества. Среди 90 человек, у 50 респондентов выявлены высокий и повышенный уровни жизнестойкости, что составляет 56%, у остальных 40 человек представлены пониженный и низкий уровни жизнестойкости (44%). Это позволяет сделать вывод о том, что большинство студентов характеризуются большей внутренней психологической устойчивостью, способностью успешнее адаптироваться к изменениям. Они воспринимают перемены в жизни как источники развития, позволяющие получить ценный опыт, обладают уверенностью, что даже в трудных, переменчивых ситуациях лучше оставаться вовлеченным в жизненные события, оставаться в контакте с окружающими людьми. Обладают убеждением в том, что способны повлиять на стрессовую ситуацию и попытаться изменить ее.



Студенты с пониженными уровнями развития жизнестойких установок более пассивны, склонны воспринимать мир скорее, как источник опасностей, сложнее адаптируются к переменчивым ситуациям и реже ощущают субъективный контроль над событиями в своей жизни.

Обработка результатов опросника базисных убеждений показала, что группа студентов с повышенными уровнями выраженности жизнестойких установок имеют более высокие показатели по ряду шкал, в сравнении со студентами, у которых данные установки недостаточно выражены (рисунок 1).

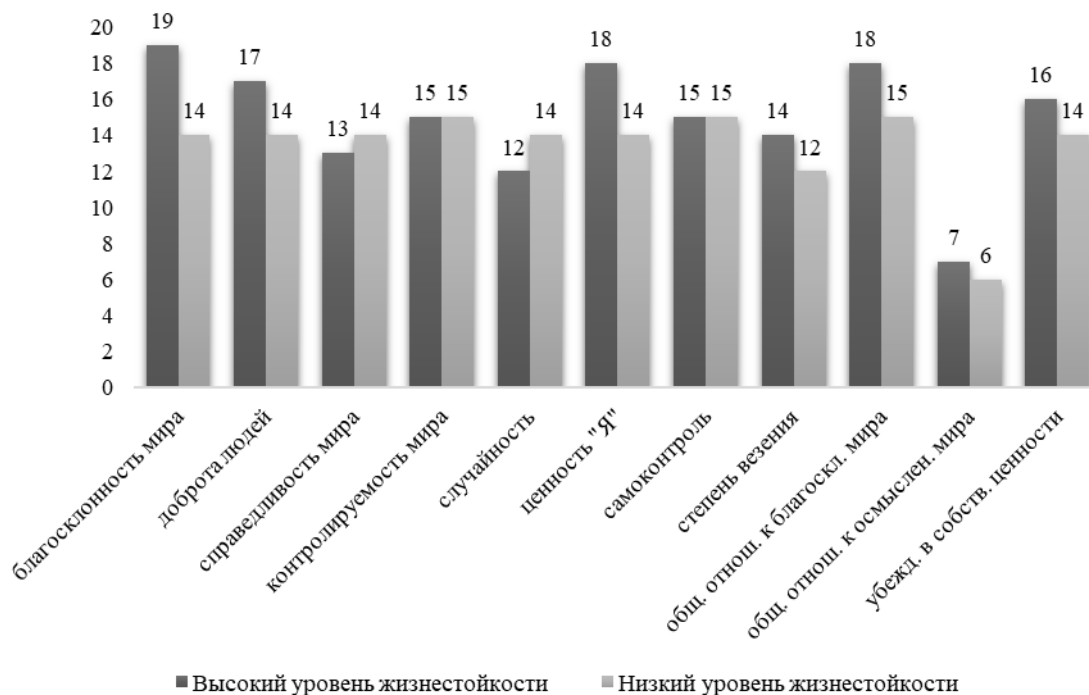


Рис. 1 Средние показатели по опроснику базисных убеждений

При сравнении средних показателей двух групп t-критерием Стьюдента были получены значимые различия между показателями шкал благосклонность мира ( $t_{кр.}=6,449$ ,  $p \leq 0,001$ ), доброта людей ( $t_{кр.}=3,646$ ,  $p \leq 0,001$ ), случайность происходящего ( $t_{кр.}=2,116$ ,  $p \leq 0,05$ ), ценность «Я» ( $t_{кр.}=4,100$ ,  $p \leq 0,001$ ), степень везения ( $t_{кр.}=2,687$ ,  $p \leq 0,01$ ), общее отношение к благосклонности мира ( $t_{кр.}=6,203$ ,  $p \leq 0,001$ ), убеждение в собственной ценности ( $t_{кр.}=3,631$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что студенты с повышенными показателями жизнестойкости убеждены, что в мире положительное преобладает над негативным, хорошие события преобладают над плохими. Воспринимают людей скорее, как дружелюбных и добрых. Они убеждены, что в мире всему есть своя причина и следствие, соответственно жизненные события не происходят случайно. Такие студенты убеждены в том, что в жизни им часто способствует удача, они ценят собственное «Я» и в целом относятся к окружающей реальности достаточно оптимистично.

Анализ результатов, полученных с помощью шкалы экзистенции, показал, что студенты с высоким уровнем развития жизнестойкости имеют более высокие показатели по ряду измеряемых параметров в сравнении со студентами, у которых жизнестойкие установки выражены на низком уровне (рисунок 2).

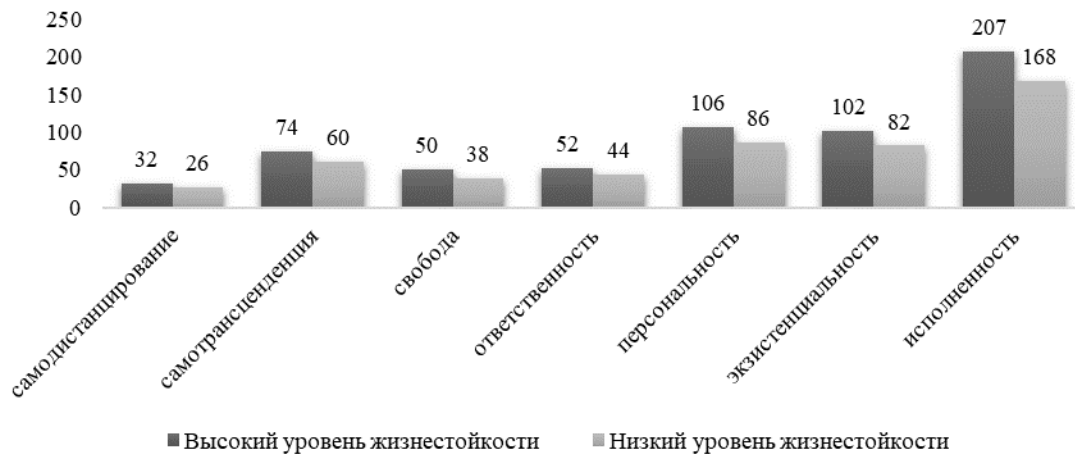


Рис. 2 Средние показатели по шкале экзистенции

При сравнении средних показателей двух групп t-критерием Стьюдента были получены значимые различия между показателями шкал самодистанцирование (SD) ( $t_{кр.}=4,203$ ,  $p \leq 0,001$ ), самотрансценденция (ST) ( $t_{кр.}=7,717$ ,  $p \leq 0,001$ ), свобода (F) ( $t_{кр.}=6,989$ ,  $p \leq 0,001$ ), ответственность (V) ( $t_{критич.}=3,826$ ,  $p \leq 0,001$ ), персональность ( $t_{кр.}=6,898$ ,  $p \leq 0,001$ ), экзистенциальность ( $t_{кр.}=5,924$ ,  $p \leq 0,001$ ), исполненность ( $t_{кр.}=6,959$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что студенты с повышенными показателями жизнестойкости обладают способностью создания внутреннего свободного пространства. Это означает, что они склонны при необходимости отодвинуть свои желания, представления, чувства и намерения на второй план, чтобы взглянуть на себя и на сложившуюся ситуацию с некоторой дистанции, проанализировать её и реалистично оценить. Самотрансценденция измеряет способность ощущать ясность в чувствах. Это означает, что при высоком уровне развития жизнестойкости студенты обладают богатым эмоциональным внутренним миром. Доверяя своим чувствам, такой человек может легко интуитивно постигать ситуации и сопереживать другим людям. Высокий уровень свободы даёт возможность жизнестойкому человеку обрести ясность и прочность в нахождении решения той или иной ситуации, легче находить возможности для действий и быть более уверенным в принятом решении. Экзистенциальная установка ответственности позволяет студентам, с выраженными жизнестойкими установками, доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей. Это означает, что такой человек действует с осознанием обязательности этого для себя или обязательств перед кем-то. Проживаемая ответственность является основой для формирования стабильной самооценки. Студенты с повышенными показателями жизнестойкости открыты к восприятию мира и

самого себя, способны решительно и ответственно идти в мир, включаться в жизнь, которая воспринимается ими как наполненная смыслом.

При сравнении отдельных экзистенциальных установок между собой, можно отметить, что жизнестойкость обеспечивается эмоциональной отзывчивостью, хорошей способностью получать удовольствие от процесса жизни ( $SD < ST$ ), высокой степенью решимости и ощущением ответственности за жизнь ( $F < V$ ).

Согласно результатам, полученных с помощью теста смысложизненных ориентаций, выявлено, что студенты с высоким уровнем развития жизнестойкости имеют более высокие уровни выраженности смысловых установок, в сравнении со студентами, у которых жизнестойкость выражена на низком уровне (рисунок 3).

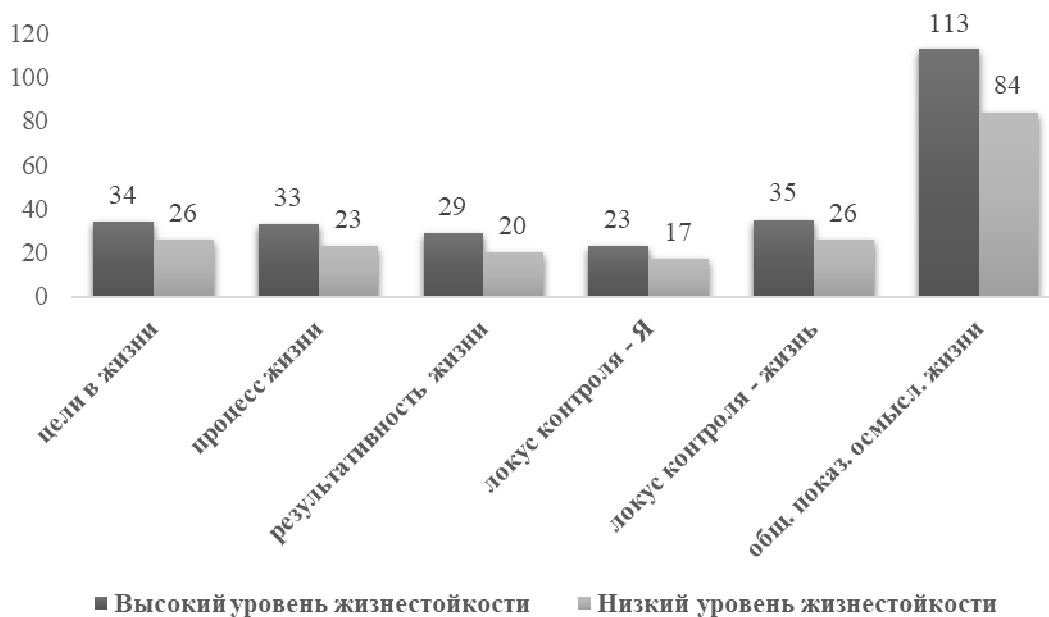


Рис. 3 Средние показатели по тесту смысложизненных ориентаций

При сравнении средних показателей двух групп t-критерием Стьюдента были получены значимые различия между показателями шкал цели в жизни ( $t_{кр.}=8,687$ ,  $p \leq 0,001$ ), процесс жизни ( $t_{кр.}=5,602$ ,  $p \leq 0,001$ ), результативность жизни ( $t_{кр.}=7,700$ ,  $p \leq 0,001$ ), локус контроля – Я ( $t_{кр.}=9,483$ ,  $p \leq 0,001$ ), локус контроля – жизнь ( $t_{кр.}=6,914$ ,  $p \leq 0,001$ ), общий показатель осмысленности жизни ( $t_{кр.}=8,199$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что студенты с повышенными показателями жизнестойкости воспринимают свою жизнь более осмысленно. Они имеют определённые цели в жизни, которые направляют их деятельность и дают временную перспективу. Для них процесс жизни является интересным, эмоционально насыщенным, они удовлетворены самореализацией. Убеждены в том, что обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями. Ощущают способность контролировать те или иные жизненные события на основе свободного принятия решений.

При помощи коэффициента корреляции Пирсона были установлены связи между жизнестойкими установками и когнитивно-смысловыми показателями. Выявленные связи представлены в таблице 1.

Таблица 1

## Матрица связей когнитивно-смысловых установок и жизнестойких установок

Когнитивно-смысловые установки	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Самодистанцирование	0,520**	0,468**	0,441**	0,584**
Самотрансценденция	0,748**	0,746**	0,626**	0,698**
Свобода	0,732**	0,709**	0,641**	0,683**
Ответственность	0,567**	0,560**	0,476**	0,541**
Персональность	0,712**	0,688**	0,599**	0,706**
Экзистенциальность	0,714**	0,698**	0,613**	0,672**
Исполненность	0,756**	0,735**	0,643**	0,730**
Осмысленность жизни	0,748**	0,743**	0,672**	0,634**
Цели жизни	0,590**	0,562**	0,574**	0,483**
Процесс жизни	0,676**	0,691**	0,561**	0,606**
Результативность жизни	0,763**	0,774**	0,664**	0,646**
Локус контроля – Я	0,671**	0,668**	0,639**	0,508**
Локус контроля – жизнь	0,744**	0,744**	0,638**	0,604**
Благосклонность мира	0,458**	0,460**	0,366**	0,446**
Доброта людей	0,355**	0,355**	0,264*	0,425**
Справедливость мира	-0,137	-0,138	-0,160	-0,053
Контролируемость мира	-0,019	-0,031	-0,043	-0,080
Случайность происходящего	-0,162	-0,168	-0,157	-0,102
Ценность «Я»	0,504**	0,437**	0,557**	0,401**
Самоконтроль	-0,026	-0,024	-0,011	-0,046
Степень везения	0,325**	0,264*	0,419**	0,200
Общее отношение к благосклонности мира	0,479**	0,472**	0,376**	0,500**
Общее отношение к осмысленности мира	0,101	0,110	0,081	0,080
Убеждение в собственной ценности	0,416**	0,357**	0,483**	0,301**

\* – различия статистически достоверны ( $p \leq 0,05$ )

\*\* – различия статистически достоверны ( $p \leq 0,01$ )

Результаты корреляционного анализа показали, что есть следующие взаимосвязи: чем выше уровень жизнестойкости, тем выше уровни:

– отдельных показателей базисных убеждений личности таких как: благосклонность мира, доброта людей, ценность «Я», степень везения;

- экзистенциальных установок, определяющих ощущение качества жизни и наполненности её смыслом;
- смысложизненных ориентаций.

**Выводы.** Проведенный нами анализ результатов исследования показал, что большинство студентов имеют высокий уровень жизнестойкости. Данное качество препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Буферное воздействие жизнестойкости обеспечивается вовлеченностью в жизненные ситуации, ощущением субъективного контроля над происходящими событиями и убежденностью в том, что любой полученный опыт можно использовать для собственного развития.

Сравнение полученных результатов подтверждает гипотезу о том, что высокий уровень жизнестойкости связан с более высокими показателями базисных убеждений, смысложизненных ориентаций и экзистенциальных установок. В ходе проведенной корреляции также подтверждена гипотеза о существовании связи между уровнем развития жизнестойкости и отдельными когнитивно-смысловыми установками личности.

Высокий уровень жизнестойкости определяется через убеждения в благосклонности мира, самооценности, веры в собственную удачливость, способности быть когнитивно и эмоционально открытым окружающему миру, посредством сопереживания и включенности в жизненные события. При этом жизнестойкость подкрепляется способностью свободно принимать решения, доводить их до конца, с ориентацией на свои собственные ценности и переживания других людей.

### **Список использованной литературы:**

1. Леонтьев Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М: Смысл. – 2015. – С. 178-209.
2. Митрофанова Е.Н. Структура жизнестойкости: теоретическая модель и диагностика / Е.Н. Митрофанова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 1. – С. 26-313.
3. Майнина И.Н. Стандартизация опросника «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 87-99.

УДК 159.923.2

## Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Костенкова Рушания Рауфовна,  
Донецкий национальный  
университет, г. Донецк*

*E-mail: Rushania\_1959@mail.ru*

*Ревуцкая Ирина Викторовна,  
Донецкий национальный  
университет, г. Донецк*

*E-mail: irina.revutskaja@yandex.ua*

**Аннотация.** В данной статье раскрывается Я-концепция, самосознание и самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте. Даны их определения на основании научной психологической литературы и исследований отечественных и зарубежных ученых. Показана важность социального взаимодействия при формировании Я-концепции, как уникального продукта психического развития личности и как фактора её самоопределения.

**Abstract.** This article reveals the Self-concept, self-awareness and self-determination in adolescence and early adolescence. Their definitions are given on the basis of scientific psychological literature and studies of domestic and foreign scientists. The importance of social interaction in the formation of the Self-concept as a unique product of the mental development of the individual and as a factor of its self-determination is shown.

**Ключевые слова:** Я-концепция, самосознание, самоопределение, личность, подростковый, юношеский возраст.

**Key words:** I-concept, self-awareness, self-determination, personality, adolescence, adolescence.

Прогресс человечества в XXI веке активно разворачивается в различных сферах жизнедеятельности личности. Развиваются технологические и биологические науки, кардинально меняются взгляды на искусство, пересматриваются отношения людей в социуме, трансформируется жизнь в целом. И все это является продуктом прогресса – прогресса человека! Именно человек является фактором глобальной трансформации мира вокруг себя.

Жажда к постоянному саморазвитию и совершенствованию мира в целом, начинается с самопознания. Этот процесс требует осмысления самого себя и изучение своих индивидуальных характеристик, оценки себя, осознания и становления себя как личности, оценки себя через взгляд окружающих. Постигнуть себя возможно через умение слушать и слышать, умение смотреть и видеть. Обращая внимание на свою речь, можно понять, кем мы являемся на



самом деле. Следовательно, можно понять, какие проблемы существуют в нашей жизни, над чем нужно работать, а какие качества и достоинства уже имеются. Результатом, итоговым продуктом процесса осознания себя является Я-концепция.

Проблемой Я-концепции занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи. Одни углублялись в анализ сознания и самосознания (В.С. Агапов, А.Г. Асмолов, И.В. Барышникова, В.М. Бехтерев, А.А. Бодалев, У. Джемс, Л.Я. Дорфман, Д.А. Леонтьев, Д. Мид, Ю.М. Орлов, М. Розенберг, И.М. Сеченов, В.В. Столин, Р. Уайли, и др.). Другие занимались изучением становления Я-концепции субъекта (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агапов, Р. Берне, А.А. Деркач, У. Джеймс, А.В. Ивашенко, М. Кун, А. Маслоу, Дж.Г. Мид, Г. Олпорт, А.А. Реан, В.К. Слободчиков, Т. Шибутани, Е.А. Яблокова и др.).

**Цель статьи:** раскрыть особенности формирования Я-концепции как фактора самоопределением в подростковом и юношеском возрасте.

Я-концепция является свойством личности и определяет тип жизни человека. Она накладывает отпечаток на весь жизненный путь [1, с. 64].

Периодом возникновения сознательного «Я» считается подростковый и ранний юношеский возраст. С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, указывают на раннюю юность как на критический период формирования самосознания, они рассматривают развитие самосознания как центральный психический процесс переходного возраста.

Этот период в жизни у подростков нестабильный, считается переходным, а в юности, несмотря на относительную устойчивость, начинается неопределенность с выбором дальнейшего жизненного пути. И это вызывает особый интерес к изучению их возрастных особенностей, личностных изменений, и особенностей самосознания. Все это указывает на актуальность, выбранной темы для исследования и объясняет его цель: раскрытие взаимосвязи между содержанием Я-концепции и личностным самоопределением указанном возрастном периоде.

Впервые проблему изучения своих персональных особенностей осветил Платон в диалоге «Протагор». Нельзя не отметить, что этим вопросом занимался ряд других философов Древней Греции: Фалес, Питтак, Биантом. Тогда они определили самосознание как зачаток мудрости познание самого себя [2, с. 15].

С конца XIX и до середины XX веков лишь некоторые из психологов, социологов и психиатров пытались изучать Я-концепцию, но эти исследования ограничивались преимущественно теоретическим уровнем. Наиболее известным психологом, занимавшимся в XIX веке проблемой «Я», был Уильям Джеймс, который основывал свои утверждения на повседневных, проницательных наблюдениях за собственными сознательными переживаниями. Самосознание личности, используя механизм самооценки, чутко регистрирует соотношение собственных притязаний и реальных достижений, используя для этого свою модификацию метода интроспекции. У Джеймс идентифицировал личность с понятием эмпирическое «Я» – познаваемым элементом в сознании индивидуума. Рассматривая структуру личности, ученый уделяет внимание самооценке, которая может выражаться как довольство или недовольство собой и зависит от положения в обществе [3, с. 99].

В сознании личности самооценка не возникает как самостоятельное, независимое образование. Она вплетена в контекст общей оценочной деятельности другими – себя. Личность соотносит с этой оценкой свое поведение, речь, эмоции, формирует эталоны «как должно быть». Если у подростков и юношей эталон гипертрофированный или нереальный, их самооценка всегда будет низкой. Высокая степень совпадения с эталонной моделью, поддерживается окружающими, сопровождается признанием и доверием, что способствует формированию у молодых людей адекватно высокой самооценки [4, с. 46-48].

**В.С. Мерлин, описывал самосознание** как сложную психологическую структуру, включающую в себя: сознание своей тождественности, сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала, осознание своих психических свойств и качеств, определенную систему социально-нравственных самооценок [5]. **Аналогично самосознание рассматривал А.Г. Спиркин, характеризуя его как осознание и оценку человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостную оценку самого себя и своего места в жизни** [6, с. 148].

В свою очередь А.Н. Леонтьев, характеризовавший проблему самосознания как проблему «высокого жизненного значения, венчающую психологию личности», расценивал в целом как «нерешенную, ускользающую от научно-психологического анализа» и считал, что ближе всех к самопознанию находится Я-концепция [7, с. 153].

Я-концепция это широкое понятие самопознания и включает в себя разносторонние внутренний мир человека как Я-реальное, Я-идеальное. Поэтому Я-концепция, в отличие от самосознания, рассматривается как итоговый результат процессов самосознания. Р. Бернс, один из ведущих ученых по вопросам психологии и самосознания, определил понятие «Я-концепция» как совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженную с их оценкой» [8, с. 26].

В.А. Семиченко, отводит особую роль в формировании Я-Концепции механизмам идентификации (отождествление себя с кем-то или с чем-то). Так, подростки объединяют себя с другими людьми или группой, имеющей идентичные ценности; наделяют другого человека своими чертами, чувствами, желаниями, как продолжение себя; ставят себя на место другого человека, осознавая его личностные смыслы, системы ценностей [4, с. 43].

Особую роль ученые отводят сфере самосознания как компоненту, имеющему огромное влияние на развитие и становление подростка как личности. Самосознание в подростковом возрасте интенсивно развивается, молодые люди способны самостоятельно выделять эталоны самооценивания и самоотношения. Внутренний мир подростка становится более открытым для них самих, тем самым открываются новые возможности для его изучения.

Карл Роджерс акцентировал внимание, что без процесса самосознания личностного роста и обретение себя и своего пути невозможно ощущать полноту жизни и осознавать ее смысл [9, с. 25].

В подростковом и раннем юношеском возрасте рост самосознания ведет к изменениям в структуре Я-концепции. В этот период начинается формирование

устойчивого представления о себе и возникает особое личностное новообразование, которое и называется самоопределением [10, с.10]. Изменяется взгляд на себя, на происходящие события, на людей рядом. Юноши и девушки строят свои отношения с окружающим миром, с обществом и вступают на следующую ступень личностного формирования, а также самоопределяются в своей жизненной деятельности [10, с. 101].

Впервые к исследованию самосознания подростка в психологии обратился Л.С. Выготский. Он отмечал, что самосознание – это социальное сознание, перенесенное вовнутрь, а память является той основой, которая сохраняет целостность самосознания, неразрывность и преемственность отдельных его состояний. При анализе самосознания подростков и юношей он акцентирует внимание на важнейший методологический принцип психологии – принцип развития. Самосознание подростка Л.С. Выготский рассматривает как феномен взрослеющей личности, как момент развития биологически обоснованный и социально подготовленный всей его предшествующей историей. В организации нервной системы заложены возможности самосознания, но для того, чтобы эти возможности были реализованы, необходимы соответствующие психологические и социальные изменения [11].

Самосознание является центром развития высших психических функций, оно позволяет старшекласснику выделить себя в этом мире и задать вопросы: Кто я? Какая моя роль в этом мире? На что я способен? Каким меня видят другие? Осознание себя в качестве определенной личности предполагает оценку собственных чувств и качеств, внутреннюю целостность, которая независимо от меняющихся ситуаций способна оставаться сама собой. Построение поведения подростков отвечает требованиям Я-концепции. С точки зрения современных научных подходов понятие и определение Я-концепции предстает как часть личности или как отношение подростка к самому себе. Постепенно молодого человека интересует, что ему известно о самом себе, его отношение к себе, каким он себя видит.

На основании всего изложенного, можно сделать вывод, что Я-концепция – это совокупность установок на самого себя, которая определяет социальную адаптацию личности в подростковом и юношеском возрасте, является регулятором поведения и деятельности подростка. К нему постепенно приходит осознание собственной уникальности, особенности и неповторимости.

Проблему самоопределения данного возрастного периода Л.С. Выготский раскрывает с позиции психологического новообразования – личностное самоопределение. Подростки и юноши в возрасте 14-17 лет находятся на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь. Перед ними встаёт решение определенных задач социального и личностного самоопределения. Юношу и девушку волнуют вопросы: как найти свое место в жизни, выбрать профессию в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни и многие другие [11].

С.Л. Рубинштейн рассматривал проблему самоопределения в контексте принципа детерминации: «Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект воздействия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация

необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [12, с. 359].

Подход, предложенный С.Л. Рубинштейном, продолжает развивать К.А. Абульханова-Славская, для которой центральным моментом самоопределения является также самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. По К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она утверждает, что от того, как складывается система отношений зависит самоопределение и общественная активность личности [9, с. 106-114].

Л.И. Божович, в своих трудах, глубоко рассматривая проблему самоопределения отмечает, что оно указывает на выбор дальнейшего жизненного пути, характеризуя социальную ситуацию развития старших школьников, самоопределение представляет собой аффективный центр их жизненной ситуации, подчеркивая важность самоопределения, это «выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни», «поиск цели и смысла своего существования», «потребность найти свое место в общем потоке жизни». В своей более поздней работе Л.И. Божович характеризует самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. «Самоопределение подростков представляет собой аффективный центр их жизненной ситуации», – так характеризует особенность этого возрастного периода Л.И. Божович [10].

И.В. Дубровина вносит уточнение в проблему самоопределения как центрального момента в раннем юношеском возрасте. Результаты проведенных исследований позволяют утверждать, что основным психологическим новообразованием раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение как таковое, а психологическую готовность к самоопределению [1, с. 102].

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает дефиниция «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном. Центральным моментом, в переходном возрасте, является «нормативный кризис идентичности». Главной задачей, которая встает перед индивидом в ранней юности, по Э. Эриксону, является формирование чувства идентичности в противовес ролевой неопределенности личностного «Я». Юноша в поисках личной идентичности решает, какие действия являются для него важными. Этот процесс связан с осознанием собственной ценности и компетентности [8, с. 51].

Отношение к самоопределению начинает проявляться уже в младшем подростковом возрасте, формируется и включается в Я-концепцию на рубеже подросткового и юношеского возраста.

Соотношение различных видов самоопределения во временном контексте рассматривает Р.М. Гинзбург. В соответствии с его моделью развития самоопределения, личностное самоопределение запускает в человеке его

социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к конкретной профессиональной сфере, осуществляется профессиональное самоопределение. Старший подросток стремится найти определенное место в обществе. Юноши и девушки выходят на общение с обществом напрямую [8, с. 98].

Необходимо отметить, что с каждым возрастным этапом расширяется круг общения, меняется его содержание и средства. Именно на это указывают работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна. Стремление занять совсем другую социальную позицию характерно для всех возрастных переходов и представляет собой один из механизмов перехода на новые ступени развития. Именно так формируется становление общества в целом.

На основе всего вышеизложенного, можно утверждать, что Я-концепция и личностное самоопределение являются фактором процесса развития и социализации личности и представляет собой совокупность представлений человека о самом себе. Особое место в процессе становления данных сфер уделяется подростковому и юношескому возрасту, но на этом этапе формирование Я-концепции не завершается, он становится лишь началом активного самоопределения и трансформации личности на протяжении жизнедеятельности человека.

### Список использованной литературы:

1. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
2. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
3. Джеймс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
4. Семиченко В.С. Психология личности. – К., 2001. – 427 с.
5. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Пермь: ПГПИ, 1990. – 107 с.
6. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 2013. – 303 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 153 с.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: 1986. – 401 с.
9. Абульханова-Славская К.А. Психология и педагогика. – М.: Издательство института психотерапии, 2002. – 584 с.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.
11. Выготский Л.С. Педология подростка: проблемы возраста // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4. – С. 5-220; С.т., 1983. – С. 244-269.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии; Сост. В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб: Питер, 2012. – 694 с.

УДК 159.923

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ХАРАКТЕРИСТИКА КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Филимонова Алина Дмитриевна,  
Донецкий национальный  
университет, г. Донецк*

*E-mail: alya18filimonova@mail.ru*

*Ревуцкая Ирина Викторовна,  
Донецкий национальный  
университет, г. Донецк*

*E-mail: irina.revutskaja@yandex.ua*

**Аннотация.** В данной работе рассматриваются особенности развития юношеского возраста и кризисные ситуации, которые встречаются в процессе становления личности. В данной работе были выделены кризисные ситуации современной молодёжи. Проанализирована проблема нормативного и патологического кризиса, их влияние на личность юношеского возраста.

**Abstract.** This paper examines the features of the development of adolescence and crisis situations that occur in the process of becoming a person. In this paper, the crisis situations of modern youth were highlighted. The problem of normative and pathological crisis, their influence on the personality of youth is analyzed.

**Ключевые слова:** юношеский возраст, кризисные ситуации, становление личности, статусы идентичности.

**Key words:** youth, crisis situations, personality formation, identity statuses.

Одной из главных стратегических задач любого гуманного общества является воспитание и развитие здорового, гармоничного, духовно и интеллектуально развитого поколения. Однако современное общество перегружено кризисными явлениями: нестабильные социально-экономические условия, геополитические конфликты, техногенные и экологические катастрофы, пандемия COVID-19, а также тот факт, что юношеский возраст является периодом начала взрослой жизни, но еще несёт в себе оставшиеся признаки детства, что само по себе является противоречивым и переживается как кризис, оставляет глубокий отпечаток на только формирующейся личности будущего поколения.

Такие психологи, как Ш. Бюлер, Л. С. Выготский, Г. Крайг, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и Э. Эриксон рассматривают юность как период перехода к самостоятельности, самоопределению, приобретению психической, идейной и гражданской зрелости, формированию мировоззрения, морального сознания и самосознания. Наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет) [1; 2].



Целью данной статьи является рассмотрение развития личности в юношеском возрасте с учетом нормативных и патологических кризисов.

Юность не является устоявшимся периодом онтогенеза и возможны самые разные индивидуальные варианты развития. Кроме того, ранняя юность, как никакой другой период, отличается крайней неравномерностью развития как на межиндивидуальном так и на внутрииндивидуальном уровне.

Необходимо обозначить, что на юношеский возраст приходится много критических, как социальных событий, так и психологических изменений: получение паспорта, выбор профессии, возможность вступления в брак, перестройка Я-концепции, личностное самоопределение, становление мировоззрения, кризис смысла жизни и т.д.

Период юности – это период самоопределения. У молодых людей появляется потребность занять внутреннюю позицию взрослого, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, тем самым понять себя и свои возможности реализации в жизни.

В психологических периодизациях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности – учебно-профессиональной в юношеском возрасте. Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. Выбор профессии и тип учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненный путь юношей и девушек, закладывает основу их социально-психологических и индивидуально-психологических различий [1; 2].

В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, юноши и девушки достаточно реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены (проявления юношеского максимализма). У многих юношей и девушек желание иметь и получать не соответствует их психологической готовности к более энергозатратному труду.

Профессиональные планы молодых людей недостаточно конкретны. Реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений, они излишне оптимистичны в определении возможных сроков их выполнения [1].

Наиболее наглядное проявление кризиса юности, перехода к самостоятельной жизни встречается у юношей и девушек, не поступивших в вузы или колледжи. Крушение надежд переживается очень тяжело, так как заставляет вернуться юношей к старту поиска себя.

С другой стороны процесс адаптации первокурсников в вузе обычно сопровождается отрицательными переживаниями, связанными с уходом из школьного коллектива; неготовностью к обучению в вузе; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п.

В студенчестве часто происходят и разочарования в жизненном и профессиональном выборе, несоответствие ожиданий и представлений о

профессиональной деятельности и реальности ее освоения. Трудности, прежде всего, связаны с несоответствием идеальных представлений о содержании и условиях деятельности реальному характеру ее протекания. Чем больше это несоответствие, тем сильнее внутренние конфликты и переживания.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения. В данный период молодые люди чувствуют потребность свести все разнообразие фактов к некоторым принципам, которые сформируют личностную систему взглядов на мир. Эта потребность к системному пониманию различных сторон мира и социальной жизни часто приводит молодёжь к недостаточно обдуманым, но претендующим на высшую степень идеям о мироустройстве.

И. С. Кон и Г. Крайг указывают на характерное приобретение ранней юности – формирование жизненных планов. Жизненный план является для юношей совокупностью намерений, постепенно становящихся жизненной программой [3; 4].

Жизненный план – широкое понятие, которое охватывает всю сферу личного самоопределения. О жизненных планах в точности следует говорить лишь тогда, когда в них включены не только определённые цели, но и варианты достижения, стремление оценить собственные субъективные и объективные ресурсы. Л. С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью своим внутренним миром и как систему приспособления к действительности. Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее – центральное психологическое новообразование юношеского возраста.

Подрастающее поколение чаще всего предоставлено само себе, вынуждено самостоятельно устанавливать жизненные цели и находить способы их реализации. В результате многие аспекты своей будущей жизни юноши и девушки воспринимают как проблемные. Если учащиеся старших классов 1960-1970 гг. ждали свое будущее с оптимизмом, то современная молодёжь переживает свое будущее как проблему [1; 2].

В юношеском возрасте молодые люди впервые встречаются с кризисом смысла жизни – экзистенциальным кризисом. Актуальными являются вопросы о личном и общем смысле жизни, о собственном Я, о предназначении человека в целом. Нехватка внутренних средств разрешения кризиса влечет за собой такие негативные варианты развития как алкоголизм, наркомания и т.п. Крайняя форма неспособности преодоления этого кризиса приводит к суициду.

Одной из основных особенностей раннего юношеского возраста, как утверждает Г. Крайг, является перестройка взаимоотношений со взрослыми. Данный возраст является периодом разворачивания проблемы детей и родителей. С одной стороны, свою актуальность сохраняет потребность освобождения от опеки и контроля родителей (процесс эмансипации). Нежелание или неумение взрослых принять самостоятельность своего ребенка часто является причиной семейных конфликтов. С другой стороны – доминирует тенденция на сопоставление себя со взрослыми. Девушки и юноши желают быть со взрослыми на равных и хотят видеть в них советчиков и друзей, а не наставников, так как происходит интенсивное освоение «взрослых» ролей и форм социальной жизни [2; 4].

Больше всего старшеклассникам хотелось бы видеть в родителях друзей и советчиков. При всем их стремлении к самостоятельности, юноши и девушки особо нуждаются в жизненном опыте и помощи родителей. Многие волнующие проблемы они вообще не могут обсуждать со сверстниками, так как мешает самолюбие. Семья остается тем местом, где можно чувствовать себя наиболее спокойно и уверенно.

Доверительность в общении как уважение к личности молодого человека, как вера в его потенциальную способность справиться с жизненными трудностями – важнейшая основа для новой гармонии родительско-детских отношений [2; 3].

Общение со сверстниками для девушек и юношей имеет крайне важное значение. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся на принципиально равных началах и статус нужно заслужить и уметь поддерживать, юноши и девушки не способны выработать необходимые для самостоятельной взрослой жизни коммуникативные качества. Именно в данном возрасте происходит обострение потребности к обособлению, стремление защитить свой индивидуальный мир от вторжения близких и сторонних людей ради того, чтобы с помощью рефлексии упрочнить чувство индивидуальности, чтобы сохранить свою личность, реализовать свои стремления и желания. Молодые люди склонны к одиночеству – чем самостоятельнее девушка или юноша и чем сильнее потребность в самоопределении, тем острее у них проявляется потребность в одиночестве.

Поиски друзей начинаются уже в подростковом возрасте, но дружба в юношестве стабильнее и интимнее. Друг впервые осознается как *alter ego* (другой Я). Ему можно «излить душу», доверить свои переживания, секреты и ожидать совета, взаимопонимания и эмоциональной поддержки. Это первая, выбранная самостоятельно, глубоко личная привязанность, предваряющая и в какой-то степени превосходящая остальные привязанности. Дружба в юношеском возрасте многообразна и полифункциональна: от обычного совместного времяпрепровождения до глубочайшего самораскрытия.

Однако, дружба в этом возрасте имеет определенные особенности: свойственные юношам и девушкам критичность и требовательность по отношению к другому, повышенная эгоцентричность, бескомпромиссность порождают болезненные переживания и трудности во взаимоотношениях с близкими и значимыми сверстниками.

Первая любовь также в определенной степени является следствием стремления молодого человека к душевной близости, эмоциональному контакту и пониманию [2; 4].

И. С. Кон выделяет в раннем юношеском возрасте потребность в интимной человеческой близости, самораскрытии и чувственно-эротические желания зачастую не совпадают и могут иметь направленность на разные объекты. В позднем юношеском возрасте все эти потребности становятся более осознанными и направлены чаще всего на один объект [3].

Юношеский возраст, согласно Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить

эти задачи, формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания.

Именно в юношеском возрасте может наблюдаться «психосоциальный мораторий» (от лат. moratorium отсрочка): это определённый интервал времени между подростковым периодом и взрослостью, когда общество терпимо относится к пробам различных социальных и профессиональных ролей молодыми людьми [2; 6].

Статусы идентичности – это этапы развития личности, которые достигаются в результате личностного роста. Юноша с неустойчивой идентичностью может перейти в стадию моратория и затем достичь зрелой идентичности, но также может остаться навсегда на уровне размытой идентичности или встать на путь досрочной идентификации, отказавшись от самоопределения и активного выбора [3; 6].

Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. С одной стороны – это радостное и волнующее событие для юноши, но оно вызывает и много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» не совпадает с «внешним» поведением, актуализируя проблему самоконтроля.

Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении. Тенденция воспринимать свои переживания как уникальные имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость, основанные на ошибочной убежденности в том, что понять его особый внутренний мир не сможет никто [3].

Развитие личности и самосознания, согласно Л.С. Выготскому, в юности имеют ключевое значение. В данный период происходит открытие Я, собственного мира чувств, мыслей и переживаний, кажущиеся субъекту оригинальными и неповторимыми.

Желание познать себя как личность актуализирует рефлекссию, углубленный самоанализ. В юношеском возрасте происходит более устойчивое формирование ценностных ориентаций, чем у подростков. Выстраивается мировоззрение как система общих представлений об окружающем мире, обществе и самом себе.

Активное развитие в юности имеет сфера чувств. Ориентация на будущее, ощущение подъёма интеллектуальных и физических возможностей вызывают у

юношей и девушек позитивное самочувствие, повышенный жизненный тонус. Общий эмоциональный фон становится более устойчивым, но всё же для данного периода характерны противоречивые переживания, тревожность, внутреннее недовольство, метания, при этом они имеют менее демонстративный характер, чем в подростковом возрасте.

Эмоциональная сфера в юношеском возрасте становится многообразнее по своему содержанию, возрастает эмоциональная восприимчивость и способность к эмпатии. В это же время эмоциональная восприимчивость нередко сочетается с прямолинейностью и категоричностью оценок юношами и девушками окружающего мира, с демонстрацией отрицания установленных нравственных норм, вплоть до морального скепсиса. Важно понимать, что это демонстрация собственного морального и интеллектуального поиска, желание критически переосмыслить «истины» и принять их не как навязанные социумом, а как содержательные и логически выстроенные [1; 2].

Но, помимо онтогенетических кризисных ситуаций, в жизни каждого человека могут встретиться: жизненные потрясения (С. Л. Соловьёва), экстремальные ситуации (И. Г. Малкина-Пых), критический момент (Ф. Е. Василюк), которые могут резко и неожиданно повлиять на психику молодых людей (смерть близкого, война, авария, катастрофа и т.д.) [1; 7].

На основании изложенного материала: возрастных периодизаций Л. С. Выготского, Г. Крайга, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, а также учета патологических кризисов С. Л. Соловьёвой, И. Г. Малкиной-Пых, Ф. Е. Василюка, представляем систематизированную таблицу кризисных ситуаций юношеского возраста в рамках нормативных и патологических кризисов личности (табл. 1).

Таким образом, выстраивание жизненной перспективы может проходить относительно благополучно при оптимальном сочетании прошлого, настоящего и будущего личности, а может протекать и в кризисных формах.

Кризисные формы могут встречаться на пути развития молодых людей двух типов: нормативные (онтогенетические) и патологические (внешние экстремальные ситуации) кризисы. И если нормативные кризисы проходят все юноши и девушки, то патологические, лишь некоторые. Помимо этого, нормативные кризисы относят к кризисам, способствующим личностному росту молодых людей, и личность может самостоятельно прийти к их разрешению.

На сегодняшний день мы наблюдаем быстрое развитие общества, что так же влияет на акселерационное развитие детей: появление высокого скачка физиологического развития, который тормозит психологическое. Это может усугублять процесс самостоятельного разрешения юношеского (онтогенетического) кризиса. Затяжное разрешение личностно психологического кризиса и приводит к формированию патологического кризиса.

С патологическим кризисом дело обстоит намного сложнее, так как экстремальные ситуации сильно травмируют психику молодых людей, которая и так находится в онтогенетическом кризисе, таким личностям нужна специальная профессиональная помощь психотерапевтов и психиатров.

Кризис юности – это начало становления самостоятельной личности, формирования своего собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Это перестройка внутренних составляющих Я-концепции личности, которая иногда сопровождается сильными внутренними переживаниями, так как происходит переоценка ценностей, представлений и интересов и т.д.

Таблица 1

## Характеристика кризисных ситуаций в юношеском возрасте

Нормативный (онтогенетический) кризис личности	Кризисная ситуация	Проявление
	Самоопределение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Осознание себя членом общества.</li> <li>– Определение жизненных перспектив будущего.</li> <li>– Выбор будущей сферы деятельности.</li> </ul>
	Становление мировоззрения	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Выстраивание взгляда на мир, не соответствующего внутренним стандартам личности.</li> <li>– Желание иметь и получать не соответствует психологической готовности личности к более энергозатратному труду.</li> </ul>
	Формирование жизненных планов	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проявление юношеского максимализма.</li> <li>– Амбициозность: психологически истощающая, подавляющая, разочаровывающая в жизни личность.</li> </ul>
	Самостоятельная жизнь	– Неготовность: брать жизнь в свои руки, нести за свои поступки ответственность
	Адаптация к проф. обучению	– Затяжное ощущение отрицательных переживаний, связанных с новым местом обучения, коллективом, правилами и т.д.
	Несоответствие ожиданий и представлений о выбранной профессии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проявление завышенных требований к себе как личности.</li> <li>– Отсутствие достаточных знаний о будущей профессии.</li> <li>– Выбор профессиональной деятельности не по собственному желанию (навязанный родителями, друзьями, обществом).</li> </ul>
	Кризис смысла жизни	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Самокопание, способствующее эгоцентризму, уходу в себя.</li> <li>– Появление отрицательного взгляда на мир.</li> </ul>
	Чувство одиночества	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Потребность в уединении.</li> <li>– Восприятия свои переживания как уникальных, может перерасти в замкнутость.</li> </ul>
	Кризис идентичности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений.</li> <li>– Неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;</li> <li>– Неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на определенной деятельности.</li> <li>– Формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания.</li> </ul>
	Двусторонние отношения с взрослыми	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Потребность в эмансипации, ощущение себя взрослым.</li> <li>– Скрытая потребность в общении и одобрении родителями.</li> </ul>
	Новый этап общения со сверстниками	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Друг впервые осознается как alter ego (другой Я).</li> <li>– Дружба становится более интимным социальным явлением.</li> <li>– Первые проблемы любовных отношений (негативный жизненный опыт с противоположным полом).</li> </ul>
	Изменения в «Я-концепции» личности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Низкая самооценка.</li> <li>– Слабое понимание своих чувств и потребностей,</li> <li>– Отсутствие жизненной мотивации,</li> <li>– Неспособность брать ответственность за свою жизнь.</li> </ul>
Патологический кризис	Смерть близкого, война, авария, катастрофа и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Резкие или неожиданные жизненные потрясения.</li> <li>– Экстремальные ситуации, критические моменты.</li> <li>– Формирование психологической травмы.</li> <li>– Стрессоры: внешние события, угроза собственной жизни, жизни близких.</li> </ul>



Как и все критические периоды в психологическом развитии, кризис юности имеет свои негативные и позитивные стороны. Негативные моменты связаны с утратой привычной формы жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, вступлением в новый период жизни, изменением представления о себе и мире, перестройкой взаимоотношений с родителями и друзьями и т.д.

Позитивное разрешение кризиса юности ведёт к новым возможностям становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования, решается задача становления человека как субъекта собственного развития.

### **Список использованной литературы:**

1. Носко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебно-методическое пособие / И.В. Носков. – Владивосток, 2003. – 127 с.
2. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
4. Крайг Г. Психология развития: учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2017. – 944 с.
5. Выготский С.Л. Психология / С.Л. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: монография / Э. Эриксон [пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В.]. – М.: «Прогресс», 1996. – 344 с.
7. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых – М.: ЭКСМО, 2005. – 916 с.
8. Козлов В.В. Социальная и психологическая работа с кризисной личностью: методическое пособие / В.В. Козлов. – Москва, 2015. – 366 с.

УДК 37.013.42

## ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КРЫМСКИХ ШКОЛ

*Недоступ София Сергеевна,*

*Севастопольский экономико-гуманитарный институт Крымского  
федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Севастополь*

*E-mail: 22\_vk@mail.ru*

**Аннотация.** *Статья посвящена проблеме формирования и развития межкультурной компетентности у крымских школьников в условиях поликультурного пространства Крыма. Проанализированы основные теоретические подходы к изучению феномена межкультурной компетентности. Предложена система методов формирования и развития межкультурной компетентности крымских школьников. Представлен проект «Межкультурная гостиная».*

**Abstract.** *The article is devoted to the problem of formation and development of intercultural competence among Crimean schoolchildren in the multicultural space of Crimea. The main theoretical approaches to the study of the phenomenon of intercultural competence are analyzed. A system of methods for the formation and development of intercultural competence of Crimean schoolchildren is proposed. The project «Intercultural living room» is presented.*

**Ключевые слова:** *межкультурная компетентность школьников, диалог культур, межкультурное взаимодействие, этнос, межкультурная гостиная.*

**Key words:** *intercultural competence of schoolchildren, dialogue of cultures, intercultural interaction, ethnos, intercultural living room.*

Крымский полуостров характеризуется разнообразием поликультурного пространства и прогрессирующих тенденций притока новых жителей разных национальностей, дети которых пополняют контингент крымских школьников, что обуславливает расширение границ межкультурного общения и взаимодействия между людьми и необходимость развития межэтнической толерантности у представителей подрастающего поколения, поиска новых подходов к формированию диалога культур. Только по данным переписи 2014 года на территории Крыма проживало свыше 20 этносов, а более 30 % населения Крымского федерального округа были представлены различными этническими группами, не относящими себя к русским. В настоящее время, в связи с активным притоком на полуостров для постоянного проживания людей разных национальностей, статус полуострова как полиэтнического региона неуклонно возрастает.

Важно отметить, что межкультурное взаимодействие происходит, прежде всего, в быту и в образовательной среде. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования и развития межкультурной компетентности у учащихся школ Крыма. Конкретизация этих задач отражена в Постановлении Правительства РФ № 751 от 04.10.2000 г. «О национальной

доктрине образования в Российской Федерации» до 2025 года, в Указе Президента Российской Федерации № 602 от 07.05.2012 г. «Об обеспечении межнационального согласия» и других государственных правовых документах, а также в законодательных актах Правительства Крыма. Формирование межкультурной компетентности крымских школьников будет способствовать развитию гибкости, чуткости и эмпатии в общении с представителями иных культур, альтруизма, этнорелятивизма, поликультурной толерантности, способности поставить себя на место другого и воспринимать его потребности и чувства, снижению числа межэтнических конфликтов и проявлений межэтнического буллинга.

Обобщение результатов анализа современных научных публикаций свидетельствует о повышении интереса ученых к проблеме формирования и развития межкультурной компетентности у представителей подрастающего поколения. Наряду с переосмыслением трудов ученых-классиков (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Н.Н. Васильева, И.А. Зимняя, С.Ю. Курганов, В.В. Сафонова, Е.И. Пассов, В.П. Фурманова, Н.Л. Шамне и др.), современные исследователи изучают проблему межкультурной компетентности как в традиционных направлениях, так и в новых векторах, диктуемых временем.

Межкультурная компетентность исследуется в контексте диалога культур в системе образовательного пространства (А.Ю. Муратов, Т.В. Овсянникова, И.Л. Плужник, И.С. Соловьёва, Е.В. Тройникова, Н.П. Хинзеева и др.), обучения иностранным языкам и развития языковой коммуникации (Г.В. Елизарова, Е.В. Кирейчева, А.В. Литвинов, А.Л. Медведева, С.А. Сотникова, С.Г. Тер-Минасова, Э.П. Шубин и др.), лингвокультурологии (Н.Ф. Алефиренко, А.В. Белозёрова, С.Г. Воркачев, В.В. Воробьев, Н.М. Локтионова, В.А. Маслова и др.), лингвострановедения и этнопсихолингвистики (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Красных и др.), межкультурной коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке студентов (Н.В. Барышников, О.Б. Большакова, О.А. Леонтович, А.В. Мариничева, В.И. Наролина, Г.Б. Фрик и др.).

Актуальность и необходимость формирования и развития межкультурной компетентности подчеркивается в трудах многих ученых-психологов в рамках этнопсихологии (Ю.П. Платонов, Л.Г. Почебут, Т.Г. Стефаненко и др.), этнополитической конфликтологии (А.Р. Аклаев, К.Б. Барбарян, Д. Релжич и др.). Отдельные исследования посвящены поиску методов и приемов формирования и развития межкультурной компетентности (А.В. Новицкая, Т.В. Овсянникова, Н.П. Хинзеева и др.). В последнее время растет число публикаций, посвященных роли СМИ и киберпространства в межкультурном общении и взаимодействии между людьми, которые нередко сопряжены с проявлениями конфликтности, киберагрессии и кибербуллинга [1; 2]. При этом практически отсутствуют публикации, посвященные изучению путей формирования и развития межкультурной компетентности у школьников, в частности, у крымских.

Под межкультурной компетентностью принято понимать совокупность способностей к эффективной межкультурной коммуникации (культура диалога и диалог культур), к толерантному отношению к обычаям и традициям других

этносов, к взаимообогащению представителей разных культур в процессе межкультурного взаимодействия, к адекватному восприятию и пониманию потребностей и мировоззрения людей других национальностей, их ценностей и норм, к формированию в себе иной культурной идентичности, к достижению успеха при взаимодействии с людьми из разных этнических групп и т.д. [3].

Отдельными исследователями предложены различные подходы к определению структуры межкультурной компетентности. Г.А. Иванкина выделяет четыре уровня способностей: уровень социальной компетенции, уровень деловой компетенции, уровень деятельностной компетенции и уровень личностной компетенции [4]. В контексте нашего исследования мы изучали возможности формирования и развития межкультурной компетентности крымских школьников на уровне личностной компетенции, что предполагает способность к самооценке, самоидентификации и осознанию себя как представителя определенной национальной культуры, развитию этнического самосознания в межкультурном общении [5].

В личностно-деятельностной модели межкультурной компетентности Т. Терехова и О. Большакова выделяют психофизиологические особенности (тип ЦНС, темперамент и т.п.), направленность, коммуникативные качества (эмпатия, экстравертированность, эмоциональная уравновешенность и т.п.), способности (для реализации роли) и самооценку [6]. Именно эти факторы, на наш взгляд, определяют и детерминируют характер межкультурного общения и взаимодействия учащихся школ сельской местности.

Основываясь на результатах теоретического анализа изучаемой проблемы нами были определены направления и методы формирования и развития межкультурной компетентности крымских школьников с целью профилактики межэтнических конфликтов и буллинга, развития межэтнической толерантности.

В качестве основных направления и методов, в том числе согласно данным других исследователей, можно считать развитие коммуникативной толерантности [7], эмпатии и соответствующих личностных качеств крымских школьников в процессе знакомства с другими культурами при изучении иностранных языков [8], тренинги межкультурного общения и взаимодействия [9; 10], проектная деятельность, межкультурный диалог, проблемное обучение [11], ролевые игры, встречи с представителями других культур, дискуссии [12].

На базе крымских школ целесообразным представляется создание специальных социально-психологических условий для формирования и развития межкультурной компетентности учащихся, что будет способствовать повышению уровня межэтнической толерантности, качества межкультурного взаимодействия, формированию навыков диалога культур. В этом контексте предполагается целенаправленная разработка и реализация соответствующих проектов и программ. В частности, авторами статьи был разработан проект «Межкультурная гостиная», в рамках которого крымские школьники – представители различных этнических групп – имеют возможность самопрезентовать свою культуру, национальные особенности, обычаи и т.д., знакомиться с особенностями и традициями других этносов.

В рамках реализации проекта «Межкультурная гостиная» предусмотрены организация и проведение цикла мероприятий, посвященных знакомству школьников с самобытностью и особенностями различных этносов и культур.

Проект включает следующие направления и этапы работы:

- составление плана-программы встреч в соответствии со статистикой и характеристиками представленных в учреждении этносов;

- реализация плана-программы встреч, в ходе которых для учащихся-представителей различных культур – организуются и проводятся лекции, мастер-классы с целью знакомства крымских школьников с особенностями различных культур;

- организация и проведение встреч, на которых сами школьники презентуют национальные обычаи и традиции своего этноса. Каждая такая встреча включает краткий исторический экскурс, представление наглядных дидактических материалов, иллюстрирующих национальные костюмы, народные промыслы, особенности быта представляемой культуры. Также с представителями различных культур из числа учащихся организуются театрализованные представления, знакомство с национальной кухней, чтение произведений народного фольклора и т.д.;

- по окончании цикла мероприятий предусмотрено проведение викторины с целью проверки знаний особенностей культуры других этнических групп, а также заключительное обсуждение, в ходе которого школьники смогут поделиться своими впечатлениями о том, как изменилось их восприятие носителей других культур, отношение к обычаям и традициям других народов.

Таким образом, решению актуальной проблемы формирования и развития межкультурной компетентности учащихся крымских школ будет способствовать создание специальных психолого-педагогических условий, в частности, реализация проекта «Межкультурная гостиная». Результатами реализации предложенной системы мероприятий станут повышение уровня и качества культурного просвещения, обмена знаниями, ослабление влияния предубеждений и межэтнической неприязни у крымских детей, повышение уровня их межэтнической толерантности, снижение числа межнациональных конфликтов, проявлений школьного буллинга и другие. Крымские учащиеся, начиная с младшего школьного возраста, смогут приобрести навыки уважительного отношения к культурам других народов, налаживания диалога культур и культуры межэтнического диалога, навыки преодоления социальных барьеров между различными этническими группами, что актуально и необходимо в условиях поликультурной среды Крыма.

### **Список использованной литературы:**

1. Василькова Е.В. Влияние СМИ на развитие межкультурной коммуникации // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 5 (105). – С. 11-16.
2. Савинова О.Н. Влияние СМИ на процесс межкультурной коммуникации в современном обществе и подготовка журналистских кадров // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2016. – № 4. – С. 222-226.

3. Муха В.Н., Тучина О.Р. Межкультурная компетентность как фактор преодоления этноцентризма в условиях современной образовательной среды // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – № 1. – С. 12-16.
4. Иванкина Г.А. Трудности и пути овладения межкультурной компетенцией при обучении иностранным языкам. – М.: Академия, 2009. – 234 с.
5. Лопухова О.Г. Психология этнического самосознания и межкультурного общения: учебное пособие. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 124 с.
6. Терехова Т.А., Большакова О.Б. Отечественные концептуальные модели межкультурной компетентности // Психология в экономике и управлении. – 2011. – № 1. – С. 93-105.
7. Аклаев А.Р. Этнополитическая конфликтология. Анализ и менеджмент. – М.: Дело, 2008. – 471 с.
8. Кирейчева Е.В., Медведева А.Л., Рябая Е.И. Психологические аспекты обучения иностранному языку в вузе // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (12-13 декабря 2019 г.) / ЮФУ; под общ. ред. А.В. Черной. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Foundation, 2019. – С. 432-439.
9. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
10. Садохин А.П. Метод тренинга в формировании межкультурной компетентности // Обсерватория культуры. – 2007. – № 3. – С. 90-95.
11. Овсянникова Т.В. Формирование межкультурной компетенции студентов гуманитарного профиля посредством горизонтальных междисциплинарных связей // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – № 3. – С. 301-314.
12. Аветисова К.И. Содержание и методы развития межкультурной компетентности подростков // Дискуссия. – 2014. – № 10 (51). – С. 120-125.

УДК 37.013.42

## КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КРЫМА

Рудакова Виктория Андреевна,  
Севастопольский экономико-гуманитарный институт Крымского  
федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Севастополь

E-mail: 22\_vk@mail.ru

**Аннотация.** В статье обосновывается возможность формирования и развития межкультурной компетентности крымских студентов благодаря применению интерактивных квест-технологий. Представлены результаты теоретического анализа изучаемой проблемы и методическая разработка интерактивного веб-квеста «Знакомство с народами Крыма», который может быть использован в рамках учебных и факультативных занятий в высшей школе.

**Abstract.** The article substantiates the possibility of forming and developing the cross-cultural competence of Crimean students through the use of interactive quest technologies. The article presents the results of the theoretical analysis of the problem under study and the methodological development of the interactive web-quest "Acquaintance with the peoples of the Crimea", which can be used in the framework of educational and optional classes in higher education.

**Ключевые слова:** межкультурная компетентность студентов, квест-технологии, веб-квест, интерактивные методы обучения.

**Key words:** intercultural competence of students, quest technologies, web quest, interactive teaching methods.

Многонациональность и поликультурность являются ключевыми особенностями Крымского полуострова, что обуславливает необходимость формирования и развития у представителей подрастающего поколения межкультурной компетентности с целью предупреждения межнациональных конфликтов, проявлений этноцентризма [1], межэтнического кибербуллинга [2] и других негативных проявлений межкультурной коммуникации в молодежной среде. Задачи формирования межкультурной компетентности студентов отражены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и многочисленных федеральных и республиканских законодательных актах. Повышение уровня межкультурной компетентности крымских студентов будет способствовать развитию гибкости, чуткости и эмпатии в общении с представителями иных культур, альтруизма, этнорелятивизма, поликультурной толерантности.

В высших учебных заведениях Крыма обучаются студенты разных национальностей. Проведенный нами опрос 97 студентов Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского (выборка произвольная, опрос

анонимный) показал, что среди обучающихся ВУЗа есть представители различных этносов: русские (78,3% респондентов), украинцы (12,4%), крымские татары (4,1%) и другие (армяне, узбеки, цыгане, евреи – 5,2%). Отвечая на вопрос «Представители каких национальностей проживают в Крыму?», 27,8% респондентов назвали 3-4 нации; 41,2% – от 5 до 7; 21,6% – от 8 до 10; 1% – 13 и 1% – 14 национальностей. При этом более осведомлены об особенностях поликультурного пространства Крыма студенты, не относящие себя к русскому этносу. На вопрос о знании национальных блюд, праздников и традиций разных народов Крыма 52,6% респондентов смогли перечислить от 1 до 4 названий; 44,3% – от 5 до 8. Часть студентов затруднились дать ответы на данные вопросы; часть студентов дали ошибочные ответы, приписав некоторые праздники и традиции отдельных народов другим этносам. Результаты опроса свидетельствуют о недостаточном уровне развития межкультурной компетентности студентов, что обуславливает необходимость исследования данной проблемы и поиска путей ее решения.

Анализ научных трудов свидетельствует о повышении интереса исследователей к проблеме межкультурной компетентности представителей студенческой молодежи. Формирование межкультурной компетентности исследуется в рамках этнопсихологии, культурологии, лингвокультурологии, лингвострановедения, этнопсихолингвистики (А.В. Белозёрова, О.Б. Большакова, Е.М. Верещагин, С.Г. Воркачев, В.Г. Костомаров, А.В. Литвинов, Н.М. Локтионова, В.И. Наролина, Ю.П. Платонов, Л.Г. Почебут и др.), педагогические условия [3], психологические аспекты [4], преимущественно в контексте задач обучения иностранным языкам, развития языковой и межкультурной коммуникации и связанными с ним трудностями [5]. При этом методов и приемов формирования и развития межкультурной компетентности в условиях профессиональной подготовки студентов не достаточно, что обуславливает поиск инновационных психолого-педагогических технологий.

Повышению межкультурной компетентности студентов крымских ВУЗов, их интереса к поликультурному многообразию народов Крыма, уровня осведомленности о самобытности и достижениях представителей различных этносов может способствовать применение в учебном процессе интерактивных веб-квестов как педагогических технологий [6]. Интеграция в образовательный процесс высшей школы квест-технологий как инновационных интерактивных методов обучения [7] способствует повышению учебной мотивации и познавательной активности студентов, инициативности, развитию навыков самостоятельного поиска информации и ее творческого освоения [8]. Применение веб-квестовых технологий представляется достаточно эффективным для решения задач формирования и развития межкультурной компетентности студентов ВУЗа.

Термин «квест-технологии» был впервые введен в 1995 году Б. Доджем, которым были разработаны и предложены интернет-приложения с целью привлечения информационных интернет-ресурсов в процесс преподавания учебных дисциплин на различных уровнях обучения. Под квестом Б. Додж подразумевал сайт, содержащий проблемные задания, а обучающимся предлагалось самостоятельно осуществить поиск информации в сети Интернет. Б. Додж выделил для веб-квестов типологию задач и критерии оценки их



выполнения: а) исследовательский и творческий характер выполненной работы; б) оригинальность выполненной работы и качество приведенной аргументации; в) уровень развитости навыков командной работы в микро-группе; г) качество устной презентации; д) качество мультимедийной презентации; е) содержание и качество письменного текста и т.д. [9].

Опираясь на результаты теоретического анализа проблемы применения квест-технологий в учебном процессе нами был разработан интерактивный веб-квест для студентов ВУЗа «Знакомство с народами Крыма». Данный веб-квест позволяет участникам находить необходимую им информацию в форме интерактивного взаимодействия, используя предлагаемые веб-ссылки в качестве источника этой информации.

Веб-квест «Знакомство с народами Крыма» содержит несколько структурных блоков и предполагает два этапа прохождения:

- вводный этап;
- основной этап.

В задачи вводного этапа входит знакомство с понятием «веб-квест», обозначение целей квеста, инструктирование студентов о процедуре и правилах его прохождения. Вводный этап включает два блока: постановка целей и приветствие.

Структурный блок «Постановка целей» включает пошаговую информацию о целях и задачах квеста, достижение которых предполагается после завершения работы:

- 1) ознакомление с общей картиной представленности различных народов, проживающих в Крыму;
- 2) повышение уровня осведомленности студентов о самобытности каждого из большинства этносов Крыма;
- 3) способствование созданию благоприятной социальной среды в условиях поликультурности полуострова;
- 4) составление общего впечатления о каждой из национальных культур.

Знакомство с данным блоком позволит студенту, начавшему прохождение веб-квеста, определить для себя конкретные задачи, предварительно оценить предполагаемые практические результаты занятия, что будет способствовать повышению уровня заинтересованности и мотивации поисково-познавательной деятельности студента до начала непосредственного выполнения заданий. Таким образом, данный блок отражает постановку целей и задач, логическую последовательность и объективную значимость прохождения веб-квеста.

Например, в центре слайда первого структурного блока крупным шрифтом представлена фраза «Приветствуем!» на русском языке, используемом большинством народов Крыма для межкультурной коммуникации. В верхней и нижней части слайда последовательно располагаются надписи аналогичного значения на других языках народов Крыма. Предлагаемый блок веб-квеста нацелен на оказание эмоционального воздействия на участника, дополнительно стимулируя мотивацию прохождения квеста. Задействование языков крымских народностей как прием психологического воздействия способен эмоционально приблизить участника к языковой самобытности представителей других национальностей и создать заинтересованно-доброжелательное отношение к ним.

Основной этап веб-квеста включает серию интерактивных заданий, направленных на углубленное изучение исторических фактов из жизни народов Крыма, их национальных праздников, традиций, костюмов, кулинарных предпочтений, произведений литературы и искусства, выдающихся деятелей, известных персоналий и т.д.

Каждое задание включает инструкцию с описанием задач интерактивного взаимодействия. Задача состоит из текста с пояснением сути самой задачи, одной прилагаемой активной веб-ссылки, ряда кратких описаний нескольких народностей Крыма и прилагаемых к ним фотоматериалов. Элемент интерактивности состоит в наличии специальных окон для ввода текста, куда студент вписывает искомый ответ после его нахождения.

Последовательность выполнения студентами заданий следующая:

а) поочередно познакомиться с каждым из кратких описательных текстов (2-5 предложений) об одной крымской народности;

б) осуществить анализ, в ходе которого соотнести признаки народа, описываемые в тексте, с уже ранее известными студенту фактами о народах Крыма;

в) вписать название национальности в поле ввода для ответа.

В случае если студент не знаком с описываемыми в тексте особенностями представителей или культуры определенной национальности или затрудняется дать точный ответ, он обращается к предлагаемой интерактивной веб-ссылке, перейдя по которой студент получает подсказку и искомую информацию,.

Выполнение каждого задания веб-квеста дает возможность студенту расширить и углубить свои знания о самобытности и национальных особенностях крымских этносов, способствует повышению уровня познавательной активности, активизации внимания, мышления и творческого воображения студента в ходе решения поставленной перед ним задачи.

До начала и после проведения интерактивного веб-квеста «Знакомство с народами Крыма» целесообразно проведение опроса или анкетирования для выявления уровня осведомленности студентов о национальных особенностях представителей различных этносов, проживающих на полуострове. Сравнительный анализ полученных результатов позволит сделать вывод об эффективности применения предлагаемого веб-квеста.

Практика использования разработанного веб-квеста свидетельствует о целесообразности применения интерактивных квест-технологий в учебном процессе крымских ВУЗов с целью формирования и развития межкультурной компетентности студентов. Предложенная разработка интерактивного веб-квеста может стать основой для создания аналогичных квест-технологий, ориентированных на знакомство с самобытностью любых этносов мира и будет актуальной для любого поликультурного региона любой страны. Перспективными представляются разработки интерактивных веб-квестов, ориентированных на более детальное знакомство и повышение осведомленности крымских студентов в области национальных традиций, самобытности национальных костюмов, национальной кухни, национальных танцев народов Крыма. Результаты проведенного исследования могут быть использованы при планировании и проведении практических занятий по дисциплинам «Культурология», «Этнопсихология», «Религиоведение» и другим (особенно в

условиях дистанционного обучения), а также в рамках факультативных занятий в высшей школе.

### **Список использованной литературы:**

1. Муха В.Н., Тучина О.Р. Межкультурная компетентность как фактор преодоления этноцентризма в условиях современной образовательной среды // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – № 1. – С. 12-16.
2. Бовть О.Б., Медведева А.Л. Развитие межкультурной компетентности студентов как ресурс управления межэтническими конфликтами и кибербуллингом // Управление в условиях глобальных мировых трансформаций: экономика, политика, право: Сб. научных трудов. – Севастополь: ООО «РИБЭСТ», 2020. – С. 152-156.
3. Овсянникова Т.В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2 (5). – С. 152-155.
4. Кирейчева Е.В., Медведева А.Л., Рябая Е.И. Психологические аспекты обучения иностранному языку в вузе // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (12-13 декабря 2019 г.) / ЮФУ; под общ. ред. А.В. Черной. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Foundation, 2019. – С. 432-439.
5. Иванкина Г.А. Трудности и пути овладения межкультурной компетенцией при обучении иностранным языкам. – М.: Академия, 2009. – 234 с.
6. Соловьева Д.Б. Веб-квест как педагогическая технология // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2019. – № 1 (16). – С. 24-27.
7. Кичерова М.Н., Ефимова Г.З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf>
8. Гокинаева Т.Ю., Гудиева Т.Т. Web-квест как эффективный метод организации образовательного пространства // Вопросы педагогики. – 2019. – № 6-2. – С. 28-29.
9. Dodge B. Webquests: A technique for Internet-based learning // Distance Educator. – 1995. – 1 (2). – P. 10-13.

# ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

*Международный научный журнал*

Выпуск № 5 / 2021

Подписано в печать 15.05.2021

*Рабочая группа по выпуску журнала*

Ответственный редактор: Морозова И.С.

Редактор: Гараничева О.Е.

Верстка: Мищенко П.А.

Издано при поддержке  
ГОУ ВПО «Донбасская  
аграрная академия»

**ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»**  
приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов,  
аспирантов, докторантов, а также других лиц,  
занимающихся научными исследованиями,  
опубликовать рукописи в электронном журнале  
**«Психология человека и общества».**

## **Контакты:**

E-mail: [donagra@yandex.ua](mailto:donagra@yandex.ua)

Сайт: <http://donagra.ru>

